

رابطه باورهای هسته‌ای ضداجتماعی، اضطراب اجتماعی و هیجان تحصیلی با توجه به نقش

واسطه‌ای اجتناب تجربه‌ای و حل مساله اجتماعی در دانش‌آموزان ۱۵ تا ۱۸ ساله

حسین رضاپور^۱، منصوره بهرامی پوراصفهانی^{۲*}، هاجر ترکان^۳

(۱) دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

(۲) استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

*نویسنده مسئول: Bahramipourisfahani@khuif.ac.ir

تاریخ پذیرش مقاله ۱۴۰۲/۰۵/۲۱

تاریخ دریافت مقاله ۱۴۰۲/۰۱/۱۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه باورهای هسته‌ای ضداجتماعی، اضطراب اجتماعی و هیجان تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اجتناب تجربه‌ای و حل مساله اجتماعی در دانش‌آموزان ۱۵ تا ۱۸ ساله انجام شد. روش تحقیق از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ نوع داده‌ها و نحوه پژوهش توصیفی-همبستگی می‌باشد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر مقطع دبیرستان نوبت دوم ناحیه ۲ آموزش و پرورش در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در شهر اصفهان که ۳۰۰۰ نفر می‌باشند. از این میان با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و با استفاده از جدول مورگان تعداد ۳۴۱ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب گردید. به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های باورهای هسته‌ای ضداجتماعی (آپشه و دی-مئو، ۲۰۱۲)، اضطراب اجتماعی نوجوانان (پاکلک، ۲۰۰۴)، هیجان تحصیلی (پکران و همکاران، ۲۰۰۲)، اجتناب تجربه‌ای پذیرش و عمل (باند و همکاران، ۲۰۱۱) و توانایی حل مساله اجتماعی (درزیلا و همکاران، ۲۰۱۱) استفاده گردید. اطلاعات جمع‌آوری شده با استفاده نرم‌افزارهای SPSS-24 و AMOS-26 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که اجتناب تجربه‌ای نقش واسطه‌ای در ارتباط میان متغیرهای عنوان‌شده را به خوبی ایفا کرده و تمامی اثرات در سطح ۰/۰۵ معنادار بوده و بجز در مورد اثر مستقیم باورهای هسته‌ای ضداجتماعی بر حل مساله اجتماعی سطح ۰/۰۱ قابل تعمیم خواهد بود.

کلید واژگان: اضطراب اجتماعی، اجتناب تجربه‌ای، باورهای هسته‌ای ضد اجتماعی، هیجان تحصیلی، حل مساله اجتماعی.

مقدمه

اجتماعی^۲ می‌باشد که یکی از اختلالات مزمن و شایع‌ترین اختلالات اضطرابی محسوب می‌شود (نیومن^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). طبق آخرین ویراست راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، این اختلال دربرگیرنده یک سوگیری در توجه و باورهاست که با تحریف در تفسیر نشانه‌های درونی و بیرونی مشخص می‌شود (ناومی^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). انتخاب راهبردهای تنظیم هیجان در افراد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی،

انسان موجودی اجتماعی است و برقراری تعامل و مورد ارزش و تصدیق واقع شدن توسط دیگران، از جمله نیازهای اصلی تمام انسان‌ها می‌باشد؛ به همین خاطر به‌طور طبیعی از ارزیابی منفی توسط دیگران، همواره می‌ترسد (سلگی، ۱۴۰۰)، و به نظر می‌رسد هنگامی که تنش ارزیابی شده توسط فرد از حد توانمندی‌هایش فراتر رود، رفتار اجتنابی در او افزایش می‌یابد (کنی-چیو و کلار-لینور^۱، ۲۰۲۱). ظهور ناسازگارانه این رفتارها و نگرانی‌های انطباقی تحولی، همان اختلال اضطراب

2. Social Anxiety Disorder (SAD)
3. Newman
4. Naomi

1. Kenny-Chiu & Clar-leanor

باور در نوجوان است: باورهای شخصیت ضد اجتماعی، باورهای شخصیت اجتنابی، باورهای شخصیت مرزی، باورهای سلوک، باورهای شخصیت وابسته، باورهای شخصیت نمایشی، باورهای شخصیت خودشیفته و باورهای وسواس جبری. این هشت باور با ویژگی های شخصیتی و رفتاری مخصوص نوجوان مثل پرخاشگری، خشم و مخالفت جوئی در ارتباط هستند. این باورها معمولاً به صورت مخلوط در نوجوان دیده می شود و یک پروفایل برای نوجوان و یک نقشه راه درمانی برای درمانگر ایجاد می کنند (آپشه^۴ و همکاران، ۲۰۱۱). باورهای هسته ای ناهنجار، ریشه در "ویژگی های اختلال شخصیت" و یا "اختلالات شخصیت" در نوجوان دارد که با مداخلات درمانی می توان آن ها را در نوجوانان با موفقیت درمان نمود (آپشه و دی-مئو، ۱۳۹۷).

هیجان تحصیلی نیز اولین بار توسط پکران^۵ (۲۰۰۲) در زمینه آموزش بکار گرفته شد که می تواند به صورت مثبت (افتخار، لذت و امید) یا منفی (خستگی، اضطراب و خشم)، فعال (لذت، افتخار یا خشم)، یا غیرفعال (شرم) باشند؛ که در تمامی موقعیت های تحصیلی (قبل، حین و بعد از حضور در کلاس) تجربه می شوند (پکران و همکاران، ۲۰۰۹). توجه به بحث ارتباط بین هیجان و شناخت و در نظر گرفتن این نکته که کلاس مکان تجارب هیجانی چندگانه شامل هیجانان مربوط به موفقیت یا شکست تحصیلی، پذیرش یا عدم پذیرش بوسیله دوستان است، سبب توجه خاص محققان تربیتی به عناصر هیجانی کلاس شده است. اگر چه درک روابط چندگانه و متقابل بین فرایندهای انگیزشی، هیجانی و شناختی یک موضوع نوظهور در تحقیقات روانشناسی تربیتی محسوب می شود. اما برخی تلاش های نظری برای تعیین این روابط و تمرکز بر هیجانان بر بافت آموزشی صورت گرفته است (فراشاهی، ۱۳۹۴).

یکی از مؤلفه های مهمی که برای نوجوانان مطرح می گردد و می تواند در شکل گیری اختلال اضطراب

محدود به راهبردهایی است که موجب تسکین آنی فرد در مقابل محرک ناخوشایند می شوند، ولی در نهایت به تداوم این اختلال در بلندمدت می انجامند (حدادی و تمنایی فر، ۱۴۰۱). در دوره نوجوانی وضعیت روانی فرد نوجوان دارای ثبات نیست و معمولاً بیشترین مشکلات رفتاری و هیجانی در این دوره برای ایشان به وجود می آید (راپیه^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). یکی از مشکلات جدی و مهم در دوره نوجوانی، اختلال اضطراب اجتماعی است؛ چراکه آمار نشان می دهد که ۱۸٫۶ درصد از نوجوانان از یک نوع اضطراب و اختلالات مرتبط با آن رنج می برند (کنی-چیو و کلار-لینور، ۲۰۲۱). اختلال اضطراب اجتماعی معمولاً در دوران نوجوانی آغاز می گردد. گرچه اغلب نوجوانان دوره های اضطراب طبیعی مربوط به تغییراتی را که همراه با دوران نوجوانی هستند را پشت سر می گذارند، اما افراد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی ترسی را تجربه می کنند که با موقعیت هایی که با آن مواجه می شوند، تناسب ندارد و برای برخی از نوجوانان، اضطراب اجتماعی مزمن می شود و در عملکرد مدرسه، فعالیت های فوق برنامه و توانایی دوست یابی تأثیر منفی می گذارد (تیرت و پینگوآرت^۲، ۲۰۱۱).

متغیرهای مختلفی با اضطراب اجتماعی نوجوانان اهمیت دارند که یکی از این عوامل تأثیرگذار، باورهای هسته ای ضداجتماعی است. باورهای هسته ای مفاهیم اصلی و به عبارتی تصویری از خود فرد، نقاط ضعف و قوت، ارزشمندی و ارتباط با دنیای خارج، هستند که بر اساس آن ها فرد زندگی می کند و حدود چیزهایی که در زندگی فرد به آن نائل می شود، را معین می کند که می تواند متعادل یا نامتعادل یا به عبارتی مفید و مضر باشند (ازدل^۳ و همکاران، ۲۰۱۵). در دوران نوجوانی به طور خاص، باورهای هسته ای در برگزیده تاخت باورها و افکار بنیادین و تعیین واکنش به احساسات نوجوانان می باشند. باورهای هسته ای ترکیبی در برگزیده هشت نوع

1. Rapee
2. Teubert & Pinquart
3. Ozdel

4. Apsche
5- Pekrun

اجتماعی نقش داشته باشد، اجتناب تجربه‌ای^۱ است (رشاد و همکاران، ۱۳۹۸). اجتناب تجربه‌ای به ارزیابی‌های منفی افراطی از حواس، احساسات، افکار خصوصی ناخواسته و عدم تمایل به تجربه کردن این رویدادها و تلاش‌های عمدی برای کنترل یا فرار از آن‌ها گفته می‌شود و در واقع، افراد تلاش می‌کنند از تجارب درونی، افکار، هیجانات، خاطرات، حواس بدنی و دیگر رخدادهای درونی خودداری کنند (هایز^۲ و همکاران، ۲۰۰۴). اجتناب از تجربه یک مفهوم کلی است که انواعی از اجتناب‌ها را در برمی‌گیرد (کارکلا و پاناییتو^۳، ۲۰۱۱). عملکرد اجتناب تجربه‌ای، موجب کنترل یا به‌حداقل رساندن تاثیر تجارب آزارنده می‌شود و آرامش کوتاه‌مدت ایجاد می‌کند که در نتیجه این عمل، به شکل منفی موجب تقویت رفتار می‌شود (احمدی و همکاران، ۱۴۰۱). مطالعات نشان داده است که اجتناب تجربه‌ای یک فرایند آسیب‌شناسی کلیدی در اختلالات اضطرابی است (واتسون و همکاران، ۲۰۱۷). مطالعات نشان دادند بین اجتناب تجربه‌ای و اضطراب اجتماعی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد و در واقع کسانی که اختلال اضطراب اجتماعی دارند نسبت به افکار و احساسات، پذیرش و کنترل کمتری دارند (سلیمان‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۱).

حل مسئله اجتماعی نیز یکی دیگر از عوامل مؤثر در اضطراب اجتماعی است. فرایند حل مسئله اجتماعی یعنی فرد از اطرافیان در طول زندگی یاد می‌گیرد که چگونه با مسائل مختلف، مواجه شود و با چه راهبردهایی به حل آن‌ها بپردازد (خنه^۴، ۲۰۱۹) و حتی کیفیت تفسیر و توجه مسائل را از اطرافیان خود (خانواده، مدرسه و جامعه) می‌آموزد (مخبری، درتاج و دره‌کردی، ۱۳۸۹). پلی‌گرینی^۵ (۱۹۹۴)، معتقد است در آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی یا بین‌فردی، تاکید بر این است که از طریق آموزش، به افراد بیاموزیم چگونه درباره‌ی مشکلات بین-

فردی تفکر کنند نه اینکه چه فکری بکنند (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۱). به اعتقاد پتی^۶ (۱۹۹۱)، حل مسئله اجتماعی بر این فرض اساسی استوار است که اغلب افراد روی یک هدف نهایی تثبیت می‌شوند و در تفکر در مورد راهبردهایی که نوعاً مشکلات بین فردی را حل می‌کنند و در نتایج اقداماتشان و تلاش‌های دیگر برای به دست آوردن موضوعات مشابه شکست می‌خورند و این نیز به نوبه‌ی خود منجر به ناامیدی، رفتار پرخاشگرانه یا کناره‌گیری می‌گردد (زندوانیان‌نائینی و همکاران، ۱۳۹۴). پژوهشگران دریافتند که کنترل مؤلفه‌های حل مسئله اجتماعی بر تکانشگری نوجوانان و تصمیم‌گیری‌های مخاطره‌آمیز تاثیر چشمگیری دارد (سلگی و همکاران، ۱۴۰۰).

با توجه به تحقیقات انجام‌شده در زمینه اضطراب اجتماعی نوجوانان هنوز ابهامات گوناگونی پیرامون متغیرهای مذکور وجود دارد که به‌عنوان منبع مسئله مطرح می‌شوند. رابطه بین باورهای هسته‌ای ضداجتماعی، اضطراب اجتماعی، هیجان تحصیلی، اجتناب تجربی و حل مساله اجتماعی با اضطراب اجتماعی یک رابطه ساده نیست. بلکه هر کدام از این متغیرها ممکن است تحت تاثیر عوامل مختلفی قرار داشته باشند که بر رابطه بین این متغیرها نیز تاثیر می‌گذارند. با توجه به موارد ذکر شده به نظر می‌رسد که چند متغیر باورهای هسته‌ای ضداجتماعی و هیجان تحصیلی از جمله عوامل دخیل در اضطراب اجتماعی بالا هستند؛ و به نظر می‌رسد علاوه بر روابط مستقیم این متغیرها، متغیرهایی مانند اجتناب تجربه‌ای و حل مساله اجتماعی به‌عنوان متغیر واسطه‌ای اضطراب اجتماعی بالا را تحت تاثیر قرار می‌دهند. در واقع فرض بر این است که باورهای هسته‌ای ضداجتماعی و هیجان تحصیلی ممکن است به صورت غیرمستقیم و به واسطه اجتناب تجربه‌ای و حل مساله اجتماعی بتوانند اضطراب

1- avoidance experiential
2- Hayes
3- Karekla & Panayiotou
4. Khanh
5. Pellegrini

6. Petti

نشندند، از دیگر ملاحظات اخلاقی مطرح شده در این پژوهش اصل رازداری اطلاعات افراد شرکت کننده بود. از کمیته ملی اخلاق در پژوهش های زیست پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) با شماره **IR.IAU.KHUISF.REC.1401.314** کد اخلاق را نیز دریافت کرد. در این پژوهش از آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد و...) و در قسمت آمار استنباطی مدل یابی معادلات ساختاری یا مدل علی روش آماری به کمک نرم افزارهای SPSS-24 و AMOS-26 تحلیل شدند.

ابزارهای پژوهش

- پرسشنامه باورهای ترکیبی-فرم کوتاه^۱ (CCBQ-S): برای سنجش باورهای هسته ای ضداجتماعی از پرسشنامه باورهای ترکیبی-فرم کوتاه ویژه نوجوانان استفاده شد. این پرسشنامه ۹۶ ایتم شامل هرگز، بعضی وقت ها، تقریباً همیشه و همیشه دارد که توسط آپشه و دی-مئو (۲۰۱۲) برای شناخت باورها و افکار بنیادی نوجوانان طراحی شده است. همچنین از آن برای تعیین ادراک نوجوان از این باورها و افکار بنیادی و تعیین واکنش به احساسات در نوجوان استفاده می شود. این پرسشنامه در برگیرنده هشت نوع باور در نوجوان است: باورهای شخصیت ضداجتماعی، اجتنابی، مرزی، وابسته، نمایشی، خودشیفته و باورهای سلوک و وسواس جبری. این هشت باور با ویژگی های شخصیتی و رفتاری مخصوص نوجوان مثل پرخاشگری، خشم و مخالفت جوئی در ارتباط هستند و معمولاً بصورت مخلوط در نوجوان دیده می شود و یک پروفایل برای نوجوان و یک نقشه راه درمانی برای درمانگر ایجاد می کند. هر نوع از باورها شامل ۱۲ ایتم و در ارتباط با یک باور یا ویژگی شخصیتی است. برای امتیازدهی در کاربرد امتیازدهی و پروفایل چارت، امتیازات باورهایی که امتیاز ۴ "همیشه" یا امتیاز ۳ "تقریباً همیشه" را با هم جمع کرده و چارت را رسم می کنیم که این چارت مشخص کننده نمای کلی

اجتماعی را پیش بینی کنند. نوآوری مطالعه حاضر این است که تا کنون متغیرهای این پژوهش در شکل یک مدل انجام نشده است. لذا پژوهش حاضر به دنبال تعیین رابطه باورهای هسته ای ضداجتماعی، اضطراب اجتماعی و هیجان تحصیلی با توجه به نقش واسطه ای اجتناب تجربی و حل مساله اجتماعی در دانش آموزان ۱۵ تا ۱۸ ساله انجام شد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از نظر هدف کاربردی می باشد و به روش همبستگی انجام شد. جامعه آماری در این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پسر ۱۵ تا ۱۸ ساله ناحیه ۲ آموزش و پرورش اصفهان مشغول به تحصیل در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که براساس آمار اخذ شده به تعداد ۳۰۰۰ دانش آموز بود. به این صورت که در ابتدا جهت غربالگری و شناسایی نوجوانان با اضطراب اجتماعی بالا، پرسشنامه اضطراب اجتماعی پاکلک (۲۰۰۴) در اختیار دانش آموزان شهر اصفهان قرار گرفت، که به شیوه نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای، از بین دبیرستان های پسرانه ناحیه ۲ آموزش و پرورش اصفهان این تعداد مورد هدف قرار داده شدند. پس از آن نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله (که نمره آنان در پرسشنامه از نقطه برش ۹۳ به بالا بود) با در نظر گرفتن ملاک های ورود به پژوهش، تعداد ۳۴۱ نفر انتخاب شدند. در این پژوهش ملاک های ورود شامل: جنسیت پسر، عدم مصرف داروهای روانپزشکی و عدم ابتلا به اختلالات روانی حاد یا مزمن (که توسط روانپزشک یا روانشناس بالینی مورد تأیید قرار گرفته باشد)، قرار داشتن در دامنه سنی ۱۵ تا ۱۸ سال، عدم استفاده از درمان های روانشناختی همزمان، رضایت از خانواده برای شرکت در پژوهش. در رابطه با ملاحظات اخلاقی انتخاب نمونه در این پژوهش براساس رویه های کاملاً اخلاقی و پذیرفته شده بود، هیچکدام از افراد به شکل غیرداوطلبانه (اجباری) در این پژوهش شرکت داده

^۱. Compound Core Belief Questionnaire-S (CCBQ-S)

بدست آمد و پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0/89$ و برای مقیاس درک و ترس از ارزیابی منفی $0/91$ و تنش و بازداری در برخورد اجتماعی $0/83$ محاسبه گردید.

- پرسشنامه سنجش هیجان‌های تحصیلی^۲ (AEQ-ES): پرسشنامه هیجان‌ات تحصیلی توسط پکران و همکارانش (۲۰۰۲) طراحی شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۷۵ گویه می‌باشد که با طیف پنج درجه‌ای لیکرت هیجان‌ات تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه حاوی سه گویه (هیجان‌ات مربوط به امتحان، هیجان‌ات مربوط به کلاس، هیجان‌ات مربوط به یادگیری) می‌باشد. ماده‌های ۱ تا ۲۲ متعلق به هیجان‌های مثبت (برای مثال، از کسب دانش جدید لذت می‌برم) و ماده‌های ۲۳ تا ۷۵ متعلق به هیجان‌های منفی (برای مثال، مطالعه مرا خشمگین می‌کند) می‌باشد. این پرسشنامه در پژوهش حسینی (۱۴۰۰) اعتباریابی شده است. در این پژوهش مشخص شد ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه پژوهش $0/88$ گزارش شده است، پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0/949$ محاسبه گردید.

- پرسشنامه اجتناب تجربه‌ای پذیرش و کنش باند و همکاران (۲۰۱۱): برای سنجش اجتناب تجربه‌ای از پرسشنامه پذیرش و کنش استفاده شد که شامل ۱۰ گویه است و دو مولفه اجتناب تجربه‌ای (گویه‌های ۱ تا ۷) و کنترل بر زندگی (گویه‌های ۸ تا ۱۰) را مورد آزمون قرار می‌دهد. لذا در پژوهش حاضر که هدف سنجش اجتناب تجربه‌ای است ۷ گویه پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (۷= کاملاً موافقم، ۱= کاملاً مخالفم) انجام می‌شود و عبارات زیرمقیاس اجتناب از تجارب هیجانی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. به این ترتیب نمرات بالا نشان‌دهنده اجتناب بیشتر است. در پژوهش باند و همکاران (۲۰۱۱)، ضریب آلفای کرونباخ $0/84$ و پایایی

باورهایی است که موجب تغذیه رفتار نوجوان می‌شود (آپشه و دی-مئو، ۱۳۹۷). پایایی کل این پرسشنامه در پژوهش حاضر $0/965$ و برای باورهای شخصیت ضداجتماعی، اجتنابی، مرزی، وابسته، نمایشی، خودشیفته و باورهای سلوک و وسواس جبری به ترتیب $0/725$ ، $0/795$ ، $0/859$ ، $0/843$ ، $0/843$ ، $0/793$ ، $0/797$ ، $0/893$ و $0/745$ محاسبه گردیده است.

- پرسشنامه اضطراب اجتماعی نوجوانان^۱ (SASA): مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان که توسط پاکلک (۲۰۰۴) ساخته شده است، یک مقیاس خود گزارش‌دهی است که شامل ۲۸ سوال است. این مقیاس نگرانی، ترس‌ها و رفتار اجتماعی نوجوانان را در موقعیت‌های اجتماعی مختلف اندازه‌گیری می‌کند. مقیاس مذکور شامل دو زیرمقیاس درک و ترس از ارزیابی منفی (۱۵ سوال) و تنش بازداری در برخورد اجتماعی (۱۳ سوال) است. درک ترس از ارزیابی منفی از طریق ۱۵ سوال ترس‌ها، نگرانی‌ها و انتظارات ارزیابی‌های منفی احتمالی از طریق همسالان را توصیف می‌کند. تنش و بازداری در برخورد اجتماعی نیز از طریق ۱۳ سوال تنش یا آرمیدگی، صحت یا بازداری و آمادگی برای مواجهه با موقعیت‌های اجتماعی مختلف را توصیف می‌کند. هر سوال بر روی مقیاس ۵ درجه‌ای پاسخ داده می‌شود. گفتنی است که سوال‌های ۳-۴-۱۲-۱۷-۲۱-۲۵-۲۶-۲۷-۳۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. نتایج مطالعات پاکلک روایی همزمان، همگرا و افتراقی پرسشنامه اضطراب اجتماعی را تایید کردند (شمالی شهرضا و همکاران، ۱۳۹۹). در پژوهش خدایی و همکاران (۱۳۹۰) نتایج تحلیل عاملی تاییدی، با هدف بررسی روایی عاملی پرسشنامه اضطراب اجتماعی نشان داد که ساختار دو عاملی برآزش خوبی با داده‌ها دارد، ضرایب آلفا برای زیرمقیاس‌های درک و ترس از ارزیابی منفی و تنش و بازداری در برخورد اجتماعی و نمره کلی اضطراب برابر با $0/84$ ، $0/68$ و $0/83$ بدست آمد و همبستگی بین آن‌ها به ترتیب برابر با $0/44$ و $0/87$ و $0/83$

²- Achievement Emotions Questionnaire – Elementary School (AEQ-ES)

1. Social Anxiety Scale Adolescent (SASA)

انحراف استاندارد متغیرهای اصلی پژوهش شامل باورهای هسته‌ای ضداجتماعی، اضطراب اجتماعی، هیجان تحصیلی، اجتناب تجربی و حل مساله اجتماعی به همراه همبستگی بین متغیرها در نوجوانان ($N=381$) ارائه شده است.

بازآزمایی درفاصله ۳ تا ۱۲ ماه ۰/۸۱ گزارش شده است. در پژوهش رشیدی و همکاران این پرسشنامه مورد هنجاریابی قرار گرفت و همسانی درونی پرسشنامه ۰/۸۴ و ضریب پایایی بازآزمایی آن ۰/۷۱ و ضریب الفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۲۱ محاسبه گردید.

- پرسشنامه تجدیدنظرشده حل مسئله اجتماعی^۱ (SPSI-R): فرم کوتاه پرسشنامه تجدیدنظر شده حل مسئله اجتماعی (دزورویلا و همکاران، ۲۰۰۲)، یک ابزار خود گزارشی از نوع لیکرت و دارای ۲۵ سؤال از نوع لیکرت "به هیچ وجه (۱) تا حدودی (۲)، متوسط (۳)، زیاد (۴) و خیلی زیاد (۵)" است. این مقیاس مبتنی بر کار قبلی مؤلفان است که پنج خرده مقیاس اصلی داشته و پنج بعد مختلف مدل حل مسئله اجتماعی دزورویلا و همکاران (۲۰۰۲) را اندازه گیری می کند. پایایی آزمون مجدد برای این پرسشنامه بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ و ضریب آلفای آن بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۵ گزارش شده است (دزورویلا و همکاران، ۲۰۰۰). روایی سازه این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و همبستگی با دیگر مقیاس های حل مسئله و سازه های روانشناختی همپوش، تأیید شده است (دزورویلا و همکاران، ۲۰۰۰). در ایران مخبری و همکاران (۱۳۸۹)، ضریب آلفای ۰/۸۵ را برای پنج عامل سنجدیده شده و ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۸۸ را برای پرسشنامه حل مسئله اجتماعی کوتاه شده به دست آوردند. همچنین در این تحقیق بررسی ساختار عاملی بیانگر وجود پنج عامل اشاره شده در بالا است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۲۴ محاسبه گردید.

یافته ها

داده های جمعیت شناختی پژوهش نشان داد که میانگین و انحراف معیار سن در شرکت کنندگان، $16/12 (13 \pm 3)$ است. در جدول ۱، شاخص های توصیفی میانگین،

1. Social Problem Solving Inventory-revised (SPSI-R)

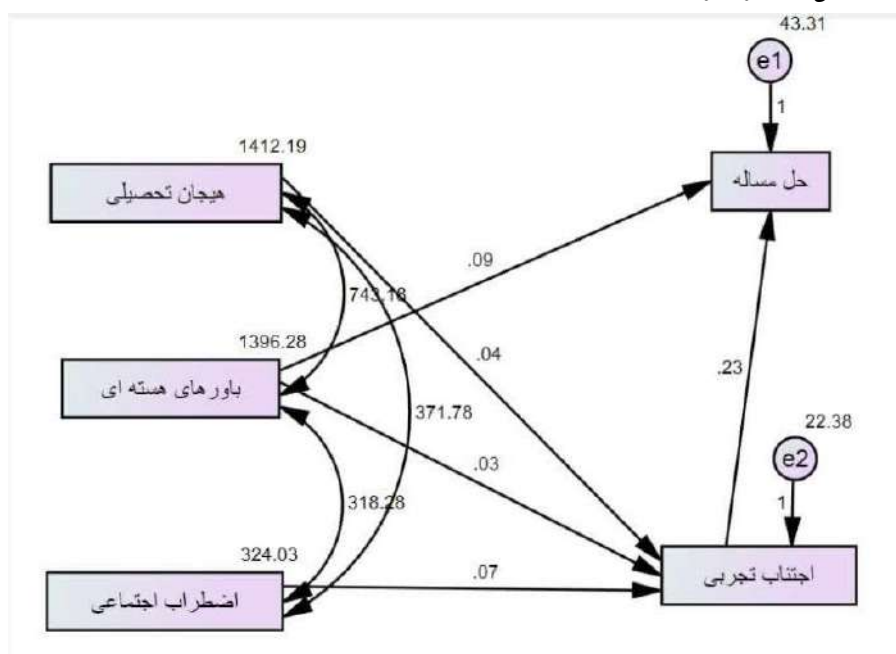
جدول ۱- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴
۱ حل مساله اجتماعی	۷۱,۱۶	۷,۷۹	۱			
۲ باورهای هسته ای	۱۷۸,۷	۳۷,۴۶	*۰,۵۰۸	۱		
۳ هیجان تحصیلی	۲۰۵,۱۸	۳۷,۳۸	*۰,۳۹۷	*۰,۵۲۹	۱	
۴ اجتناب تجربی	۲۰,۴۹	۵,۷۸	*۰,۳۶۴	*۰,۴۴۲	*۰,۵۰۶	۱
۵ اضطراب اجتماعی	۷۹,۷۵	۱۸,۰۵	*۰,۳۲۵	*۰,۴۷۳	*۰,۵۵۰	*۰,۴۵۹

* مقدار P-value کمتر از ۰,۰۰۱

معادلات ساختاری را انجام داد. یافته‌های حاصل از این تحلیل، نیز مویده نتایج حاصل از ضرایب همبستگی خواهند بود. با استفاده از نرم‌افزار AMOS، مسیرهای معنی‌دار میان متغیرهای موجود پس از اصلاح به صورت زیر قابل مشاهده می‌باشد:

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، مقادیر ضرایب همبستگی قابل توجه به نظر می‌رسند و با در اختیار داشتن $P\text{-value} < 0,01$ معنی‌داری در سطح $0,01$ را تایید می‌نمایند. از این‌رو، به منظور شناخت هر چه بهتر روابط علی و نحوه تاثیرگذاری متغیرها بر یکدیگر، می‌توان تحلیل مسیر بر مبنای مدل‌سازی



شکل ۱- مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی بین متغیرهای حل مساله، اجتناب تجربه‌ای بین هیجان تحصیلی، باورهای هسته‌ای و اضطراب اجتماعی همچنین، شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهد که مقادیر شاخص‌های برازندگی، شامل شاخص نیکویی برازش (GFI=0.994) و شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI=0.955)، مقدار شاخص‌های برازش تطبیقی یا نسبی (CFI, TLI, RFI) به ترتیب برابر (۰,۹۹۷, ۰,۹۵۰, ۰,۹۸۴)، شاخص ریشه دوم میانگین مجذورات تقریب (RMSEA=0.048) و شاخص

احتمال برازندگی (PCLOSE=0.388) هستند. تمامی شاخص‌های نیکویی برازش فوق، حکایت از برازش بسیار مناسب مدل به کار رفته دارند. از سوی دیگر، مقدار آماره χ^2 به همراه درجه آزادی آن به ترتیب عبارت از ۲,۹ و ۲ خواهند بود که به موجب این ارقام، مقدار آماره آزمون χ^2/df که نشان‌دهنده نیکویی

همچنین، شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهد که مقادیر شاخص‌های برازندگی، شامل شاخص نیکویی برازش (GFI=0.994) و شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI=0.955)، مقدار شاخص‌های برازش تطبیقی یا نسبی (CFI, TLI, RFI) به ترتیب برابر (۰,۹۹۷, ۰,۹۵۰, ۰,۹۸۴)، شاخص ریشه دوم میانگین مجذورات تقریب (RMSEA=0.048) و شاخص

دارد یا خیر؟"، نتایج نشان می‌دهند که اجتناب تجربی نقش واسطه‌گری در ارتباط میان متغیرهای عنوان شده را به خوبی ایفا می‌کند. علاوه بر شاخص‌های برازش فوق، نتایج حاصل از آزمون اثرات مستقیم به دست آمده برای متغیرهای پژوهش در جدول ۲ آورده شده است.

برازش کلی مدل است، برابر ۱,۴۵ به دست می‌آید. از آنجا که مقدار حاصل کمتر از عدد ۲ است، لذا، برازش خوب مدل را تایید می‌نماید.

بنابراین، در پاسخ به سوال پژوهش مبنی بر اینکه " آیا بین باورهای هسته‌ای، اضطراب اجتماعی و هیجان تحصیلی با حل مساله با توجه به نقش واسطه‌ای اجتناب تجربه‌ای در دانش آموزان ۱۵ تا ۱۸ ساله رابطه‌ای وجود

جدول ۲- ضرایب مدل اثرات مدل

اثر مستقیم	برآورد	انحراف معیار	برآورد استاندارد	P-value
۱ باورهای هسته‌ای بر اجتناب تجربی	۰,۰۲۹	۰,۰۱۱	۰,۱۸۹	۰,۰۰۹
۲ هیجان تحصیلی بر اجتناب تجربی	۰,۰۴۴	۰,۰۱۲	۰,۲۹۰	*
۳ اضطراب اجتماعی بر اجتناب تجربی	۰,۰۶۸	۰,۰۲۳	۰,۲۱۱	۰,۰۰۴
۴ اجتناب تجربی بر حل مساله	۰,۰۹۰	۰,۰۱۴	۰,۱۷۴	*
۵ باورهای هسته‌ای بر حل مساله	۰,۲۳۵	۰,۰۹۲	۰,۴۳۱	۰,۰۱۱
۶ دو سویه میان باورهای هسته‌ای و هیجان تحصیلی	۷۴۳,۱۸۲	۱۱۴,۶۵۸	۰,۵۲۹	*
۷ دو سویه میان باورهای هسته‌ای و اضطراب اجتماعی	۳۱۸,۲۷۸	۵۳,۷۰۳	۰,۴۷۳	*
۸ دو سویه میان اضطراب اجتماعی و هیجان تحصیلی	۳۷۱,۷۸۵	۵۵,۷۰۶	۰,۵۵۰	*

خوبی ایفا می‌کند. علاوه بر شاخص‌های برازش فوق، نتایج حاصل از آزمون اثرات مستقیم به دست آمده برای متغیرهای پژوهش شده است. تمامی اثرات یاد شده در سطح ۰,۰۵ معنی‌دار بوده و این معنی‌داری به جز در مورد اثر مستقیم باورهای هسته‌ای بر حل مساله به سطح ۰,۰۱ نیز قابل تعمیم خواهد بود. لازم به ذکر است اثر غیر مستقیم (استاندارد شده) میان هیجان تحصیلی، باورهای هسته‌ای و اضطراب اجتماعی با حل مساله به ترتیب عبارت از ۰,۰۱ (۰,۰۵۰)، ۰,۰۰۷ (۰,۰۳۳) و ۰,۱۶ (۰,۰۳۷) و معنی‌دار می‌باشد (۰,۰۳۷) و معنی‌دار می‌باشد.

از جدول ۲ بر می‌آید که تمامی اثرات یاد شده در سطح ۰,۰۵ معنی‌دار بوده و این معنی‌داری به جز در مورد اثر مستقیم باورهای هسته‌ای بر حل مساله به سطح ۰,۰۱ نیز قابل تعمیم خواهد بود. لازم به ذکر است اثر غیر مستقیم (استاندارد شده) میان هیجان تحصیلی، باورهای هسته‌ای و اضطراب اجتماعی با حل مساله به ترتیب عبارت از ۰,۰۱ (۰,۰۵۰)، ۰,۰۰۷ (۰,۰۳۳) و ۰,۱۶ (۰,۰۳۷) و معنی‌دار می‌باشد (* مقدار کمتر ۰,۰۰۱).

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف تعیین رابطه باورهای هسته‌ای ضداجتماعی، اضطراب اجتماعی و هیجان تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اجتناب تجربی و حل مساله اجتماعی در دانش‌آموزان ۱۵ تا ۱۸ ساله، انجام گردید. نتایج نشان می‌دهند که اجتناب تجربه‌ای نقش واسطه‌گری در ارتباط میان متغیرهای عنوان شده را به

در واقع نتایج پژوهش‌های همسو با نتایج حیات و همکاران (۱۳۹۶) بود که بر این باورند بین هیجان‌های مثبت (لذت، امید و افتخار) با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌دار و بین هیجان‌های منفی (خشم، اضطراب، ناامیدی، شرم و خستگی) با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه منفی و معنی‌دار دارد. در پژوهش جنادله و همکاران (۱۳۹۷) نیز رابطه حساسیت

کناره‌گیری عاطفی، انتظارات و ادراکات منفی از دیگران، گوش به زندگی و سوگیری توجه، حساسیت و قضاوت‌های ارزیابانه نسبت به خود و واکنش‌پذیری هیجان در موقعیت‌های اجتماعی می‌شود (لیندسای^۱ و همکاران، ۲۰۱۹).

اجتناب تجربی در واقع تلاشی برای اجتناب از تجارب دردناک بوده و شامل دو عنصر بی میلی نسبت به برقراری تماس با تجارب شخصی و تلاش برای اجتناب دردناک و یا اجتناب از وقایع برانگیزنده این تجارب است؛ این سازه نقطه مقابل پذیرش است که به معنای تمایل فرد به پذیرفتن افکار، هیجان‌ها و تظاهرات رفتاری بدون تلاش برای اجتناب از آن‌هاست. عملکرد اجتناب تجربی، کنترل یا به حداقل رساندن تاثیر تجارب آزارنده است. نوجوانان به دلیل شرایط خاص سنی خود، نوعی احساس منحصر به فرد بودن در زمینه مشکلات و افکار خود دارند. این احساس منحصر به فرد باعث تشدید انزوای اجتماعی و تقویت مشکلات شناختی آن‌ها می‌گردد. دیدگاه شناختی اضطراب اجتماعی حاصل افکار خودآیند، طرحواره‌ها و برداشت‌های منفی فرد از خود و ارزیابی دیگران است. لذا درمان فعال‌سازی رفتاری به نوجوانان کمک می‌کند تا به هنگام تفکر منفی در باب یک مسئله با فعال‌تر شدن، این تفکر منفی کم کم کاهش یافته و در نتیجه جنبه شناختی اضطراب اجتماعی بهبود یافته و زمینه برای استفاده از دیگر کارکردهای شناختی مغز به ویژه راهبردهای کارآمد در حل مسئله اجتماعی مهیا می‌شود. در مجموع با توجه به این که شرکت‌کنندگان در پژوهش نوجوانان دبیرستانی بودند و نوجوانان در مرحله هویت‌یابی هستند و آشفتگی ناشی از این دوره احتمالاً می‌تواند بر نتایج این پژوهش تأثیر گذارد؛ همچنین جامعه این پژوهش محدود به دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم مدارس منطقه ۲ شهر اصفهان می‌شود. بنابراین، در تفسیر و تعمیم نتایج پژوهش باید احتیاط کرد.

اضطرابی، اجتناب تجربی و تاب‌آوری با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان، نشان دادند که بین حساسیت اضطرابی و اجتناب تجربی با اضطراب امتحان رابطه معنی‌داری وجود دارد. در پژوهش دیگری آماندا ونتا، جان هارت و کارلا شارپ^۱ (۲۰۱۲)، به بررسی رابطه اجتناب تجربی، ناگویی هیجانی و تنظیم هیجان در نوجوانان بستری پرداختند که نشان داد نوجوانان مبتلا به ناگویی هیجانی نقص در تنظیم هیجان و اجتناب تجربی بالا گزارش می‌کنند. در واقع اجتناب تجربی رابطه بین ناگویی هیجانی و تنظیم هیجان را واسطه می‌کند، در حالی که ناتوانی در استفاده مؤثر از زبان برای شناسایی و توصیف حالات عاطفی به شدت با مشکلات در تنظیم احساسات فرد مرتبط است، این رابطه با عدم تمایل به تحمل تجارب خصوصی نفرت انگیز واسطه می‌شود. دیگر محققین نیز معتقدند کاهش اجتناب تجربی در درمان یا پیشگیری از مشکلات بین فردی و گرایش به اعتیاد در بین دانشجویان دارای اضطراب اجتماعی مهم است.

اجتناب تجربی به عنوان راهبرد تنظیم هیجانی ناسازگارانه در نظر گرفته شده است که رفتارهای اجتنابی و رفتارهای گسسته برای گریز، اجتناب یا تعدیل تجربه‌های هیجانی ناخواسته را در برمی‌گیرد (ویس، گراتز و لاوندر، ۲۰۱۵). برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تا زمانی که اجتناب از تجربه‌های درونی ناخواسته به یک الگوی انعطاف‌ناپذیر از تجارب و پاسخ‌دهی به آن‌ها تبدیل نشود، مشکل‌ساز نیست (دورسکن و همکاران، ۲۰۱۶). عملکرد اجتناب تجربی، کنترل یا به حداقل رساندن تاثیر تجارب آزارنده است و می‌تواند آرامش فوری و کوتاه مدت ایجاد کند که به شکل منفی رفتار را تقویت می‌کند. این اجتناب زمانی مشکل خواهد شد که با عملکرد روزانه و دستیابی به اهداف زندگی شخص تداخل کند (ایفرت و همکاران، ۲۰۰۹). اجتناب تجربی مانع از آگاهی و پذیرش موقعیت‌های بین فردی، پرخاشگری و خصومت، سوء ظن، عدم جامعه‌پذیری و

منابع

- آپشه، ج؛ و دی-مئو، ل. (۲۰۱۲). خودآموزگام به گام درمان مبتنی بر آرام سازی حالت. ترجمه مجتبی ربانی، (۱۳۹۷). تهران: انتشارات جنگل.
- احمدی، فرشاد؛ گودرزی، محمدعلی؛ تقوی، محمدرضا؛ ایمانی، مهدی. (۱۴۰۱). مدل یابی روابط ساختاری بین تجربه تروما با تجزیه پس از تروما در افراد دارای تجربه ترومای زلزله: نقش میانجی اجتناب تجربه‌ای. *مجله روان پرستاری*، ۱۰(۵)، ۱۴-۲۶.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی نصرآباد، تورج؛ علی‌زاده‌گورادل، جعفر؛ و علی‌زاده، حکیمه. (۱۳۹۱). پیش‌بینی توان حل مسئله اجتماعی بر اساس سبک‌های شناختی در جمعیت دانشجویی. *شناخت اجتماعی*، ۱(۱)، ۷۷-۸۴.
- جنادله، خالد؛ بساک نژاد، سودابه؛ یونس، عیدان؛ سعادت‌مند، خدیجه. (۱۳۹۷). رابطه حساسیت اضطرابی، اجتناب تجربی و تاب‌آوری با اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *روانشناسی بالینی*، ۱۰(۱)، ۷۷-۷۱.
- حدادی، ستاره و تمنایی‌فر، محمدرضا. (۱۴۰۱). مقایسه کمال‌گرایی سازش‌نیافته، راهبردهای غیر انطباقی تنظیم شناختی هیجان و نشخوار فکری در نوجوانان با اضطراب اجتماعی بالا و پایین. *پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۱۲(۴۵)، ۱-۲۶.
- حسینی، سید عدنان. (۱۴۰۰). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی (AEQ-ES). *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۰(۳)، ۱۵۳-۱۷۹.
- حیات، علی اصغر؛ اسمی، کرامت؛ رضایی، ریتا؛ و نیسی، پریسا. (۱۳۹۶). رابطه هیجان‌های تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز. *مجله پژوهشی در آموزش علوم پزشکی*، ۹(۴)، ۲۹-۲۰.
- خدایی، علی؛ شکری، امید؛ و پاک‌کلک، ملیتا. (۱۳۹۰). ساختار عاملی و ویژگی‌های روانسنجی مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان. *علوم رفتاری*، ۵(۳)، ۷-۸.
- رشاد، سهیلا؛ مروتی، فرامرز؛ زکی‌بی، علی؛ و رجبی‌گیلان، نادر. (۱۳۹۸). پیش‌بینی اضطراب اجتماعی براساس مولفه‌های ذهن آگاهی، اجتناب تجربه‌ای و باورهای فراشناخت در میان نوجوانان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ۲۹(۱۷۶)، ۹۲-۱۰۴.
- رشیدی اصل حامد، کوکلی معصومه؛ میرخانی، سیدرضا؛ و شاهانی، سمیه. (۱۳۹۹). نقش اجتناب تجربی و دشواری در تنظیم هیجان در پیش‌بینی رفتارهای آسیب‌به خود در دختران نوجوان با سابقه فرار از منزل. *روانشناسی*، ۹(۱۱)، ۳۵-۴۴.
- زندوانیان‌نائینی، احمد؛ خورانی، نرگس؛ و رحیمی، مهدی. (۱۳۹۴). حل مسئله اجتماعی. *دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*، تهران.
- سلگی، فاطمه؛ آقاجانی، طهمورث؛ و انصاری‌نژاد، نصرالله. (۱۴۰۰). پیش‌بینی تکانشگری در نوجوانان براساس صفات شخصیت و مهارت‌های حل مسئله اجتماعی. *خانواده‌درمانی*، ۲(۲)، ۳۲۴-۳۴۰.
- سلمان‌نژاد، فاطمه؛ قربان‌جهرمی، رضا؛ نصراللهی، بیتا؛ نامور، هومن. (۱۴۰۱). ارائه مدل ساختاری مشکلات روان شناختی بر اساس حوزه طرد و بریدگی و افکارخودآیند منفی با نقش واسطه‌ای اجتناب تجربی. *روان پرستاری*، ۱۰(۵)، ۴۶-۵۸.
- شمالی شهرضا، مرضیه؛ ابراهیم‌پور، مجید؛ و بالیده، مهدی. (۱۳۹۹). شیوع شناسی اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر اصفهان. *روان شناسی تحلیلی-شناختی*، ۱۱(۶۰)، ۵۷-۴۵.
- فرشاهی، شهناز. (۱۳۹۴). *رابطه سبک‌های مدیریت کلاس درس با هیجانات تحصیلی و خودتنظیمی/انگیزش*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه کاشان.
- مخبری، عادل؛ درتاج، فریبا؛ و دره‌کردی، علی. (۱۳۹۸). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی و هنجاریابی پرسشنامه

- Newman, M. G., Rackoff, G. N., Zhu, Y., & Kim, H. (2023). A transdiagnostic evaluation of contrast avoidance across generalized anxiety disorder, major depressive disorder, and social anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 93, 102662.
- Ozdel, K., Turkcapar, M. H., Guriz, S. O., Hamamci, Z., Duy, B., Taymur, I., & Riskind, J. H. (2015). Early maladaptive schemas and core beliefs in antisocial personality disorder. *International Journal of Cognitive Therapy*, 8(4), 306–317.
- Rapee, R. M., Oar, E. L., Johnco, C. J., Forbes, M. K., Fardouly, J., Magson, N. R., & Richardson, C. E. (2019). Adolescent development and risk for the onset of social - emotional disorders: A review and conceptual model. *Behavior research and therapy*, 123, 103501.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational psychology*, 101(1), 115.
- Teubert, D. & Piquart, M. A. (2011). Meta-analytic review on the prevention of symptoms of anxiety in children and adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(3), 1046-1059.
- Watson, N. L., Heffner, J. L., McClure, J. B., Bricker, J. B. (2017). Relationships between social anxiety and smoking-specific experiential avoidance. *Journal of Dual Diagnose*, 13(1), 1-5.
- Weiss, N. H., Gratz, K. L., & Lavender, J. M. (2015). Factor structure and initial validation of a multidimensional measure of difficulties in the regulation of positive emotions: The DERS-Positive. *Behavior Modification*, 39(3), 431-453.
- توانایی حل مسئله اجتماعی. اندازه‌گیری تربیتی، ۴(۱)، ۷۲-۵۵.
- Apsche, J. A., Bass, C. K., & DiMeo, L. (2011). Mode deactivation therapy (MDT) comprehensive meta-analysis. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 7(1), 46–53. <https://doi.org/10.1037/h0100926>
- Amanda Venta, John Hart, & Carla Sharp. (2012). The relation between experiential avoidance, alexithymia and emotion regulation in inpatient adolescents. <https://doi.org/10.1177/1359104512455815>
- Dworsky, C. K. O., Pargament, K. I., Wong, S., & Exline, J. J. (2016). Suppressing Spiritual Struggles: The Role of Experiential Avoidance in Mental Health. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(4), 258-265.
- Eifert, G. H., Forsyth, J. P., Arch, J., Espejo, E., Keller, M., Langer, D. (2009). Acceptance and Commitment Therapy for Anxiety Disorders: Three Case Studies Exemplifying a Unified Treatment Protocol. *Cogn Behav Pract*, 16, 368-385.
- Hayes, S. C., Wilson, K.G., Bissett, R.T., Polusny, M. A., Batten, S. V., Stewart, S. H., et al. (2004). Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model. *Psychological Record*, 54(4), 553-578.
- Karekla, M., & Panayiotou, G. (2011). Coping and experiential avoidance: unique or overlapping constructs? *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 42(2), 163-170.
- Kenny-Chiu, D. & Clar-leanor, L. (2021). Cognitive predictors of adolescent social anxiety. *Research and Therapy*, 2021. 137-202.
- Khanh, N. C. (2019). Development of the teacher rating scale of interpersonal problem-solving in adolescents. *Current Psychology*, 1-10.
- Lindsay, E. K., Young, S., Brown, K. W., Smyth, J. M., & Creswell, J. D. (2019). Mindfulness Training Reduces Loneliness and Increases Social Contact in a Randomized Controlled Trial. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(9), 34-88.
- Naomi, H. Rodgers, J. Y. F. Lau Patricia, M. Zebrowski. (2022). Examining the effects of stuttering and social anxiety on interpretations of ambiguous social scenarios among adolescents. *Journal of Communication Disorders*, 95.

Quarterly Journal of Educational Psychology Skills
Islamic Azad University Tonekabon Branch
Vol. 14, No. 1, spring 2023, No 53



Journal of Educational
Psychology

The Relationship of Core Anti-Social Beliefs, Social Anxiety and Academic Excitement Considering the Mediating Role of Experiential Avoidance and Social Problem-Solving in 15-18 Years-Old Students

Hossein Rezapour¹, Mansoureh Bahramipourisfahani^{2*}, Hajar Turkan²

1) Ph.D. Student of Educational Psychology, Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

2) Assistant Prof, Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

Abstract

The present study was conducted to determine the relationship between core anti-social beliefs, social anxiety and academic excitement, considering the mediating role of experiential avoidance and social problem-solving in 15-18 years-old students. The research method is applied in terms of purpose and descriptive correlation in terms of the type of data and research method. The statistical population includes 3000 male high school students in the second round of the 2nd education district in the academic year of 2022 in Isfahan City. Among these, 341 people were selected as a sample using the cluster sampling method and using Morgan's table. To collect data from questionnaires of antisocial core beliefs (Apshe and De-Meo, 2012), adolescent social anxiety (Paklek, 2004), academic excitement (Pekrun et al., 2002), experiential avoidance of acceptance and action (Bond et al., 2011) and the ability to solve social problems (Drizila et al., 2011) were used. The collected data were analyzed using SPSS-24 and AMOS-26 software. The results showed that experiential avoidance plays a mediating role in the relationship between the mentioned variables and all the effects are significant at the 0.05 level and can be generalized except for the direct effect of antisocial core beliefs on social problem-solving at the 0.01 level.

Key words: Social anxiety, experiential avoidance, core antisocial beliefs, academic excitement, social problem-solving.
